

Title	保育の描画実践における「個人レベルの指導論」
Author(s)	平沼, 博将
Citation	京都大学大学院教育学研究科紀要 (1999), 45: 211-223
Issue Date	1999-03-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2433/57334">http://hdl.handle.net/2433/57334</a>
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

# 保育の描画実践における「個人レベルの指導論」

平 沼 博 将

Personal Teaching Theory of Drawing Practice in Nursery Schools

HIRANUMA Hiromasa

## 問 題

### 1. 保育における描画指導の難しさについて

保育における描画指導は特に難しい領域といわれている（田中，1997）が，その難しさは一体どこからくるのであろうか。

浜谷（1994）は、『描画指導にあたるたいていの保育者にとって「子どもの表現意欲をいかに引き出すか」といった問題が一番の関心事であるようである』と述べているが，たとえ表現意欲（表現したい内容と表現したい相手）があったとしても，それを実際に描画表現につなげるだけの描画技能（drawing skill）が子どもの側に備わっていることも，また必要である。しかし，現実として子どもたちの描画技能には，かなり個人差が生じている場合が多い。例えば，同じ3歳児であっても，乳児期から家庭や保育園で描画活動を十分に行い，表現する楽しさを経験してきた子どもと，家庭での描画活動経験もほとんどないままに入園を迎えた子どもとでは，描画技能に相当の個人差が生じていると思われる。

また，個人差といっても描画技能に関する個人差ばかりではない。子どもたちの中には，放っておいても意欲的にどんどん絵を描いていける子どももいれば，完成にこだわってなかなか描こうとしない子どももいる。ガードナー（1980）は，こうした子どもたちを，それぞれ，自動スターター（self-starters）と完成主義者（completers）と呼んでいるが，このような認知スタイルに起因するような個人差も描画指導を難しくしている一つの要因となっているようである。

しかし，著者は描画指導を難しくしている重要かつ描画指導特有の要因として，保育者の「描画指導に対する消極性」というものを指摘しておきたい。三浦（1988）は，保育者に対して描画実践に関わる「描画」「指導助言」「作品評価」などのイメージをS. D. 法を用いて調査しているが，それによると，保育者が持つ「指導助言」のイメージは，“消極的な”，“疎遠な”，“深い”などであり，こうした結果からも描画指導を消極的なもの，難しいものとして捉えていることが分かる。また，「作品評価」のイメージについても“消極的な”，“つめたい”，“複雑な”など同様の傾向がみられる。このように，保育者が描画指導に対して消極になる原因はどこにあるのだろうか。

## 2. 描画指導への消極性の背景にあるもの

保育や教育における描画指導については実に様々な考え方が存在し、これまでも激しい議論が展開されてきた。特に戦後になってからは、様々な民間美術教育団体が発足し、それぞれが美術教育（描画指導）について研究運動を展開してきた。その中でも、1952年に結成された創造美育協会が果たした歴史的役割は大きかった。創造美育協会は、描画技術や模写の訓練を中心としていた戦前の美術教育への反省から、子どもたちの創造性を育てることを目的とし、そのためには子どもに自由を与え、心理的な抑圧から解放することが必要であると主張した（抑圧開放論）。創造美育協会のこうした考え方はフロイトの精神分析の影響を少なからず受けているが、戦争から解放され、自由を求める当時の教師や保育者を魅了し、広く浸透した。しかし、一方で「新しい絵（画）の会」（1952年発足）、「東京保育問題研究会絵画部会」（1953年発足）、「美術教育を進める会」（1959年発足）などの研究団体が発足するとともに抑圧開放論は批判の対象となっていく、描画指導の必要性も指摘されるようになるが、描画指導に対する否定的・消極的な考え方は、様々なかたちで保育・教育理論のなかに根強く残っていくこととなったのである（新見、1995参照）。

全国保育問題研究会の美術分科会でも、「観察画」や「技術の指導」の是非をめぐる、これまで激しい議論が続けられてきたが、それは、「豊かな生活があれば、描画の表現力は自ずと育ってくる」という主張と、「描画技術を系統的に指導することによって自由な表現力が育てられる」という主張の対立として捉えられるものであった（土方、1986）。そして、そうした議論の中から「間接指導」「直接指導」という概念が出されることになる。土方（1988）によれば、間接指導とは「物理的な条件整備と、描く意欲をかきたてることばかけ」などであり、一方の直接指導は「描画活動の内容、描画表現のありかた、しかた、方法に直接たち入る指導」という。こうして「指導」の中身を区別することにより、間接指導についてはその必要性が研究会の中で共通認識となっていくことになる。

この「間接指導」「直接指導」といった概念の導入は、議論を前進させる上では有効な概念装置となった。しかし、「保育における指導とは何か」、「子どもにとって描画活動とは何か」といった本質的な問題を議論するためには、「間接指導」「直接指導」を描画指導全体の中にきちんと位置づけ、具体化していく必要がある。また、ここ数年の実践提案では「豊かな描画表現の基盤となる豊かな生活の保障」「間接指導の必要性」といった大きなところでの共通理解は確認されているものの、具体的な指導方法（なかでも直接指導をするかどうか）に関しては相違点も多い。そうした違いの中に、描画指導への消極性に関わる保育者個人の指導論、ひいては保育者個人の「子ども観」、「描画観」が反映されていると考えられる。

## 3. 描画指導における個人レベルの指導論（PTT）

では、保育者たちは実際、どういった指導論をもって描画指導を行っているのだろうか。多くの場合、保育者個人がそれまでの実践経験を積み重ねるなかで、自分なりの指導論を形成し、確立していったように思われる。もちろん、ある保育理論に従った描画指導をおこなっている保育者もいるであろうが、そうした場合であっても、具体的な指導方法は、保育者個人個人で特徴をもったものとなっていることが多い。

梶田・石田・宇田(1984)は、教師の指導行動を一種の問題解決行動と捉え、その問題解決行動における判断を可能にする信念を指導論であると考え、そして、そうした信念は、共通性もあるが個人によって明らかに異なるパーソナルな特徴をそなえたものであると仮定し、そのような教師や保育者個人が持っている指導に対する考えを、「個人レベルの指導論(Personal Teaching Theory/P T T)」という概念として提案している。P T T概念を適用した研究としては、幼稚園と保育園で保育者のP T Tを調査し、比較、検討した研究(梶田・後藤・吉田, 1985)や保育者をめざす幼児教育専攻学生のP T Tについて調べた研究(梶田・後藤・吉田, 1984)などが挙げられるが、多様な指導論が存在する保育における描画指導を研究するにあたって、P T Tの概念、方法論は有効であると確信する。そして、「個人レベルの描画指導論」という観点が、今なお続く描画指導をめぐる議論にも違った論点を提供し、また、実践的な問題としても、実際には複数の保育者によってクラスを担当している場合が多いことを考えると、保育者が自分自身やパートナーの指導論をいくつかの尺度をもって把握しておくことは有効ではないかと考える。

## 目 的

そこで、本研究では、保育者個人の保育における描画実践に対する考え方、指導方法を調査することにより、描画実践における保育者の「個人レベルの指導論(P T T)」を明らかにすることを目的とする。そのために、以下の3点について検討を加えたいと考える。

1. 描画実践に関わる質問項目の中から抽出された保育の描画実践における保育者の「個人レベルの指導論(P T T)」を捉えるために有効な尺度について
2. 抽出された保育の描画実践における保育者のP T T尺度に関連する要因について(ただし、本研究では保育者側の要因として「保育経験」、指導する子どもたちに関する要因として「指導するクラス年齢」という2つの要因についてとりあげる)
3. 保育の描画実践におけるP T Tの個人差について

## 方 法

### 1. 調査対象と調査方法

調査対象は、京都市内の8つの保育園(A園～H園)に所属する保育者、計75名である(平均年齢は34.7歳)。調査対象となった保育者の所属園別、保育経験年数範囲別、また、回答に際して想定したクラス年齢別の人数をTable 1に示す。

調査期間は1998年8月25日から9月26日で、調査用紙は調査目的に理解を得られた調査協力者(保育者または園長)により配布、回収してもらった。

### 2. 質問の内容

質問項目は、描画実践や描画指導に対する考え方、行動を問うものであり、梶田・後藤・吉田(1985)が作成した保育指導全般についての質問項目を参考にしつつ、また、これまでの描画指導をめぐる議論を考慮して著者自身が作成した。質問は50項目から成り、Aさん、Bさんという

Table 1 調査対象者の所属園，保育経験年数範囲，回答に際して想定したクラス年齢別人数

		A園	B園	C園	D園	E園	F園	G園	H園	合 計
保 育 経 験	0年以上5年未満	4	1	6	3	3	2	1	0	20
	5年以上10年未満	0	3	2	1	2	1	0	0	9
	10年以上15年未満	3	4	2	2	2	0	0	0	13
	15年以上20年未満	1	1	3	3	6	1	1	0	16
	20年以上25年未満	4	0	0	1	1	1	0	0	7
	25年以上	0	0	2	0	1	3	1	1	8
	不 明	0	1	0	0	0	1	0	0	2
ク ラ ス 年 齢	0歳児クラス	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	1歳児クラス	2	2	4	2	2	2	0	0	14
	1・2歳児クラス	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	2歳児クラス	4	3	3	2	2	3	0	0	17
	3歳児クラス	3	1	2	3	3	1	1	0	14
	4歳児クラス	1	2	2	1	2	0	0	0	8
	4・5歳児クラス	0	0	0	0	1	0	2	0	3
	5歳児クラス	2	2	4	2	3	1	0	1	15
合 計		12	10	15	10	15	9	3	1	75

架空の保育者の考え方，行動を対にして示して，調査対象者の考え方，行動がAさん，Bさんのどちらにより近いかを，「Aさんと同じ」「Aさんにかなり近い」「Aさんにすこし近い」「Bさんにすこし近い」「Bさんにかなり近い」「Bさんと同じ」の6件法で回答してもらった。ただし，想定した年齢クラスによっては回答しづらい項目があることがあらかじめ予想されたので，その場合は質問番号に×印をつけてもらうことにした。

また，質問紙の最後では(1)これまで描画指導が難しかった子どもについて，どういった子どもであったか，また，どのように指導したか，(2)保育の中で子どもたちに絵を描かせることは必要だと思うかの2点について，自由記述形式での回答を求めた。

調査は基本的に無記名調査で行ったが，調査用紙には，所属園名，年齢，保育経験年数，担任クラス年齢，回答に際して想定したクラス年齢を記入してもらった。

## 結 果

### 1. 描画実践におけるPTTの因子構造分析

まず，描画実践における保育者のPTTの因子構造を明らかにするために，得られた回答に6点（Aさんと同じ）から1点（Bさんと同じ）の得点をそれぞれ与え，主因子法による因子分析を行った。固有値の推移，累積寄与率から11因子が抽出されたが，因子負荷量が0.40未満の項目，意味的に同一因子と考えにくい項目などを除いた上，解釈可能性を検討して，最終的に7因子が

解釈上有効であると判断した (Table 2)。

第一因子に因子負荷量が高かった項目をみると、「子どもが絵を描けるようになるために保育者による指導は必要ない (逆転項目)」「絵を描きながらいない子どもには描けるまで指導する」など5項目で、積極的に描画指導をするか否かに関するものであった。そこで第一因子による尺度を「積極指導－消極指導」型尺度と名付けた。

第二因子は、「描画実践での指導は得意だ」「描画実践での自分の指導には満足している」など、描画実践に対する得意度、満足度を問う質問項目が高い負荷量を示している。そこで第二因子による尺度を「実践得意－実践苦手」型尺度と命名した。

また、第三因子は、「子どもが描いた絵は教室に掲示している」「子どもが描いた絵については何らかの評価をするように心がけている」の2項目が高い負荷量を示していた。子どもの絵を教室に掲示するということが評価の一つと考え、この第三因子による尺度を「積極評価－消極評価」

Table 2 因子分析の結果 (因子負荷量はバリマックス回転後)

尺度名と質問項目 (Aさん分のみ)	因子負荷量						
	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f7
<b>〈f 1：積極指導－消極指導型尺度〉</b>							
絵を描きながらいない子どもには描けるまで指導する	.81	-.00	.23	.11	.03	.00	.09
すべての子どもが絵で自分を表現できる必要があると思う	.76	.29	.19	.03	-.22	.01	-.16
クラスに絵が描けない子どもがひとりでもいると気になる	.74	-.24	-.15	-.13	-.08	-.12	.07
描画実践では年齢に見合った描画表現ができることを目指している	.63	.24	.01	-.15	.29	.15	.39
子どもが絵を描けるようになるために保育者による指導は必要ない	-.84	.26	-.07	.10	.10	.12	-.19
<b>〈f 2：実践得意－実践苦手型尺度〉</b>							
描画実践での指導は得意だ	.09	.86	.25	-.04	-.02	.03	-.03
描画実践での指導は他の実践での指導よりも簡単だ	-.17	.72	.26	.12	.10	.05	-.06
描画実践では指導計画をきちんと立てている	-.19	.64	-.03	.22	.00	.03	.06
描画実践での自分の指導には満足している	.36	.45	.07	-.13	-.03	.41	.05
<b>〈f 3：積極評価－消極評価型尺度〉</b>							
子どもが描いた絵は教室に掲示している	.08	.15	.82	.16	-.03	-.13	.18
子どもが描いた絵については何らかの評価をするように心がけている	.07	-.00	.75	-.03	-.03	-.15	-.16
<b>〈f 4：密交流－疎交流型尺度〉</b>							
同僚の先生と描画実践についてよく話をする	.16	.30	.03	.66	.38	-.05	.04
子どもが描いた絵はその子の父母に見せるようにしている	.17	.11	.39	.65	.14	.08	.07
<b>〈f 5：子ども主導－保育者主導型尺度〉</b>							
子どもから「先生、描いて」と言われれば、描くことにしている	-.20	.12	-.21	.05	.84	-.07	.03
描画実践には使い慣れた画材を好んで使う方だ	-.12	-.01	.05	.01	.54	-.12	-.07
描画実践ではテーマを与えるようにしている	-.03	.01	-.28	.31	-.42	-.27	.08
<b>〈f 6：技術指導不要－技術指導必要型尺度〉</b>							
自分のクラスの子どもたちの描画技能には差がない	.14	.25	-.03	-.10	.01	.64	-.06
子どもが絵を描けるようになるためには描き方を教える必要がある	.52	-.28	-.15	.07	.13	-.59	-.26
<b>〈f 7：自由環境－設定環境型尺度〉</b>							
子どもたちがいつでも絵を描けるような環境にしている	-.09	.02	.04	.32	.00	-.05	.76
自分のクラスの子どもたちは自由遊びの時間によく絵を描いている	.22	-.29	-.05	.30	-.12	.09	.71
寄 与 率 (%)	16.1	14.0	9.6	7.4	5.7	5.1	1.6

型尺度とした。

第四因子については、「同僚の先生と描画実践についてよく話をする」「子どもが描いた絵はその子の父母に見せるようにしている」など、描画実践に関しての職員や保護者とのコミュニケーションの度合いと関係する質問項目が高い負荷量を示したため、「密交流－疎交流」型尺度と名付けた。

次の第五因子は、「子どもから「先生、描いて」と言われれば、描くことにしている」「描画実践ではテーマを与えるようにしている（逆転項目）」「描画実践には使い慣れた画材を好んで使う方だ」という3項目が高い負荷量を示した。前2項目は、子どもに対する働きかけ方が、子どもの要求に応じる形のものか、実践目的を重視したものかを問うものであり、また、使い慣れた画材を好んで使うということを、子どもの側の素材の扱いやすさを重視することであると解釈すると、この第五因子による尺度は「子ども主導－保育者主導」型尺度と命名できるであろう。

また、第六因子は、「自分のクラスの子どもたちの描画技能には差がない」「子どもが絵を描けるようになるためには描き方を教える必要がある（逆転項目）」といった、共に描画技術に関する質問に高い因子負荷を示した。そこで、「描き方」という表現の解釈に難しさは残るものの、この第六因子による尺度を「技術指導不要－技術指導必要」型尺度と呼ぶことにする。

最後に、第七因子は「子どもたちがいつでも絵を描けるような環境にしている」「自分のクラスの子どもたちは自由遊びの時間によく絵を描いている」の2項目から、「自由環境－設定環境」型尺度と名付けた。

## 2. 各尺度得点の分布と相関分析

各尺度を構成する質問項目（Table 2 参照）の平均点をその尺度の尺度得点とし、その分布を調べた（Fig. 1-1～1-7）。

得点分布の傾向としては、「積極指導－消極指導」型と「子ども主導－保育者主導」型の尺度得点は、全体的に積極指導側、子ども主導側に偏っており、「実践得意－実践苦手」型の尺度得点は実践苦手側に偏った分布になっている。また、「積極評価－消極評価」型と「密交流－疎交流」型の尺度は9割以上の者が4点以上に分布するという、かなり偏った分布を示す結果となった。逆に、「技術指導不要－技術指導必要」型と「自由環境－設定環境」型の尺度については、ばらつきのある得点分布となっている。

次に、各尺度間の関連をみるため、各尺度得点間の相関係数を算出した。その結果、「密交流－疎交流」型尺度と「積極指導－消極指導」型尺度、「実践得意－実践苦手」型尺度の間に5%水準で有意な正の相関が、また、「密交流－疎交流」型尺度と「積極評価－消極評価」型尺度、「自由環境－設定環境」型尺度の間に1%水準で有意な正の相関がそれぞれみられた。

## 3. 各尺度得点に関連する要因の分析

保育経験とクラス年齢の要因が各尺度得点に与える影響について調べるため、調査対象者75名を保育経験年数とクラス年齢によって群分けした。保育経験年数については、無記入の2名を除き、0年以上5年未満の者（20名）を若手群、5年以上15年未満の者（22名）を中堅群、15年以上の者（31名）をベテラン群とした。また、クラス年齢については、0～2歳児群（35名）と3

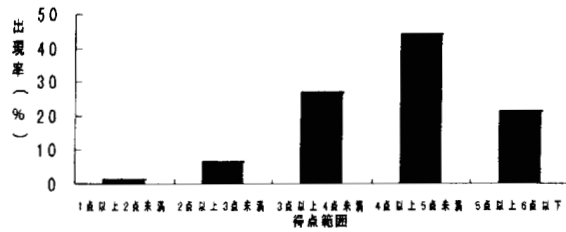


Fig. 1-1 「積極指導－消極指導」型  
尺度得点の分布

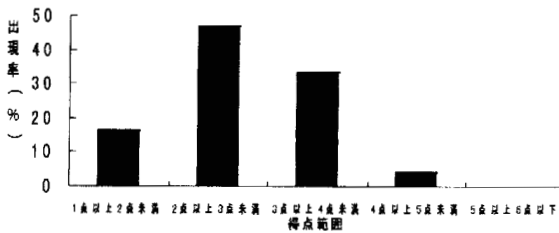


Fig. 1-2 「実践得意－実践苦手」型  
尺度得点の分布

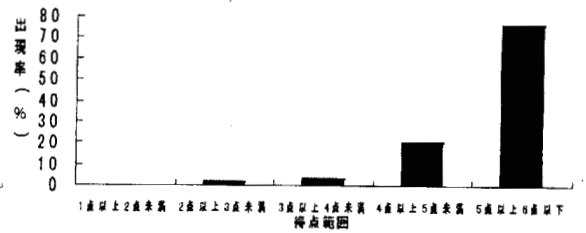


Fig. 1-3 「積極評価－消極評価」型  
尺度得点の分布

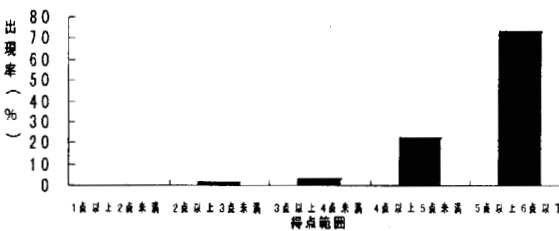


Fig. 1-4 「密交流－疎交流」型  
尺度得点の分布

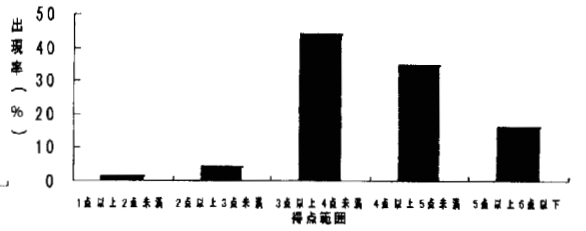


Fig. 1-5 「子ども主導－保育者主導」型  
尺度得点の分布

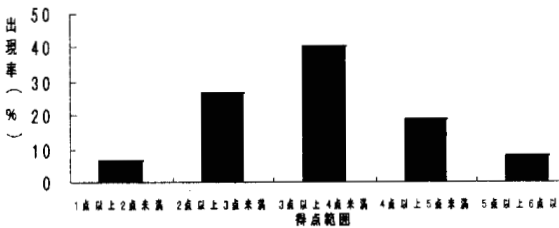


Fig. 1-6 「技術指導不要－技術指導必要」  
型尺度得点の分布

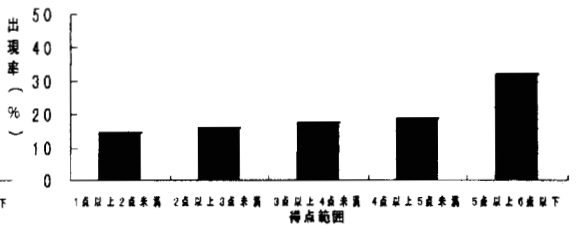


Fig. 1-7 「自由環境－設定環境」型  
尺度得点の分布



Table 3 各尺度得点の保育経験別、クラス年齢別、全体の平均と標準偏差

尺度名	保 育 経 験			ク ラ ス 年 齢		全 体 (N=75)
	若 手 群 (N=20)	中 堅 群 (N=22)	ベ テ ラ ン 群 (N=31)	0～2歳児群 (N=35)	3～5歳児群 (N=40)	
積極指導－消極指導型	3.61(1.02)	4.32(0.84)	4.48(0.81)	4.09(1.05)	4.29(0.81)	4.20(0.93)
実践得意－実践苦手型	2.69(0.77)	2.35(0.75)	2.83(0.83)	2.82(0.70)	2.49(0.81)	2.64(0.80)
積極評価－消極評価型	5.03(0.80)	5.30(0.78)	5.37(0.76)	5.16(0.87)	5.34(0.67)	5.25(0.77)
密交流－疎交流型	4.75(0.73)	5.00(0.87)	5.32(0.60)	5.00(0.71)	5.15(0.79)	5.07(0.76)
子ども主導－保育者主導型	4.17(0.81)	3.77(0.88)	3.98(1.00)	4.40(0.88)	3.59(0.75)	3.97(0.90)
技術指導不要－技術指導必要型	3.38(0.78)	3.57(1.28)	2.82(1.01)	3.47(0.83)	2.95(1.20)	3.19(1.07)
自由環境－設定環境型	3.08(1.73)	4.16(1.32)	3.73(1.63)	2.96(1.45)	4.34(1.42)	3.70(1.59)

～5歳児群(40名)の2群に分けた。各尺度得点の保育経験別、クラス年齢別、全体の平均値と標準偏差をTable 3に示す。

まず、保育経験によって各尺度得点に違いがみられるかどうかを調べるため、保育経験(3群)を要因として、1要因分散分析を行った。その結果、主効果がみられた尺度は、「積極指導－消極指導」型尺度( $F(2,70) = 6.17, p < .01$ )、「密交流－疎交流」型尺度( $F(2,70) = 3.91, p < .05$ )、「技術指導不要－技術指導必要」型尺度( $F(2,70) = 3.67, p < .05$ )の3尺度であった。Tukey法による多重比較(5%水準)の結果から、若手群よりも中堅、ベテラン群の方が指導により積極的であること、また、技術指導に関してもベテラン群は中堅群よりも、その必要性を感じていることが分かった。また、若手群に比べベテラン群の方が職員同士や、保護者とのコミュニケーションが密であることも示された。

一方、クラス年齢の要因についても同様に1要因分散分析を行ったところ、まず「技術指導不要－技術指導必要」型尺度で主効果がみられ( $F(1,73) = 4.67, p < .05$ )、0～2歳児クラスよりも3～5歳児クラスを想定して回答した保育者の方が、技術指導の必要性を強く感じていることが示された。また、「子ども主導－保育者主導」型尺度( $F(1,73) = 18.74, p < .01$ )と、「自由環境－設定環境」型尺度( $F(1,72) = 17.02, p < .01$ )でもクラス年齢の主効果がみられ、0～2歳児クラスでは、子どもが主導で、設定環境での描画活動が多く、逆に3～5歳児クラスでは、保育者主導で、自由環境での描画活動が多くなることが示された。

#### 4. PTTパターンの分析

各尺度得点において、1点以上3.5点未満の者をその尺度での低得点群、3.5点以上6点以下の者をその尺度での高得点群とすると、各尺度における高得点群、低得点群の人数はTable 4のようになった。

先ほどの各尺度得点の分布(Fig. 1-1～1-7参照)でもみたように、「積極評価－消極評価」型尺度の低得点群(つまり子どもの描画を評価することに消極的なタイプ)と、「密交流－疎交流」型尺度の低得点群(つまり職員間や保護者との交流が少ないタイプ)は1名ずつしかみられず、今回調査対象とした保育者に限って言えば、その描画指導論の個人差を記述する尺度としては有

効でなかったといえる。

しかし、残る5つの尺度に関しては、各得点群に属する保育者が複数名みられたため、その得点群のパターンを各保育者について調べた。その結果、計算上ありうる得点群の高低（H，L）32（2<sup>5</sup>）パターンのうち、22パターンがみられた。そして、このパターンは、その保育者個人の描画実践に対する信念、つまり、個人レベルの指導論を表していることになる。

3名以上出現した11パターンの園別、保育経験別、クラス年齢別人数をTable 5に示す。

P T Tのパターンにはかなりのばらつき（個人差）がみられたが、Table 5に挙げた11パターン（①～⑪）で調査対象者の約80%を占めていることが分かる。そして、出現数の多かった①②③④の4パターンについてみると、“描画実践は苦手であるが、指導に関しては積極的で、子ども主導の指導を行っている”というように3尺度で共通したパターンを示している一方、描画技術の指導に関する考え方（技術指導不要－技術指導必要）と描画実践を保育の中でどのように取り入れているか（自由環境－設定環境）という2つの尺度で異なったパターンを示していることが分かる（Fig. 2-1～2-4）。

また、園別にP T Tのパターンをみると、F園では保育者のP T Tが3パターンに絞られており、園内で指導論がかなり共通したものとなっている。

Table 4 各尺度における高得点群・低得点群の人数

	積極指導	実践得意	積極評価	密 交 流	子ども主導	技術不要	自由環境
高 得 点 群	61	14	74	74	54	37	47
低 得 点 群	14	61	1	1	21	38	28
合 計	75	75	75	75	75	75	75

Table 5 P T Tパターンの園別、保育経験別、クラス年齢別人数

	P T Tのパターン					園 名								保育経験			クラス年齢		合 計
	積極指導	実践得意	子ども主導	技術不要	自由環境	A園	B園	C園	D園	E園	F園	G園	H園	若手	中堅	ベテラン	0～2歳児	3～5歳児	
①	H	L	H	L	H		3			4	4	2		2	3	6	4	9	13
②	H	L	H	H	H	2	2	1	1	1	3			3	5	2	7	3	10
③	H	L	H	H	L	3		2	1		2			5	1	2	7	1	8
④	H	L	H	L	L	1			2	2				1	2	2	3	2	5
⑤	H	L	L	L	L	3		1		1				1	1	3		5	5
⑥	H	L	L	L	H			1	1	1		1		1		3		4	4
⑦	L	L	H	H	L	1		2	1					4			3	1	4
⑧	H	H	H	H	H		1	1		1				1	1	1	2	1	3
⑨	H	H	H	L	H			1		1		1				3	2	1	3
⑩	H	L	L	H	H		1	1	1						2	1	1	2	3
⑪	L	L	H	L	H			1	2						3			3	3
その他（2名以下）のパターン						2	3	4	1	4				2	4	8	6	8	14
合 計						12	10	15	10	15	9	4		20	22	31	35	40	75

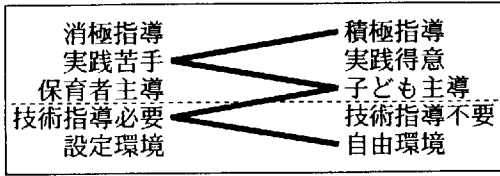


Fig. 2-1 PTTパターン①

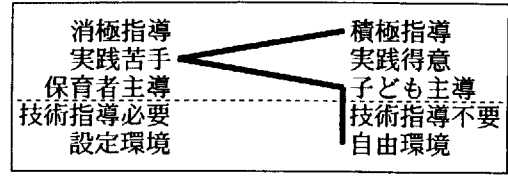


Fig. 2-2 PTTパターン②

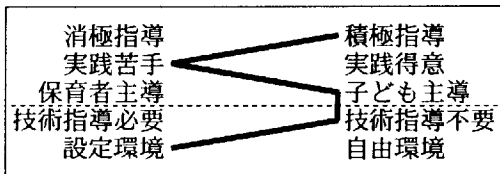


Fig. 2-3 PTTパターン③

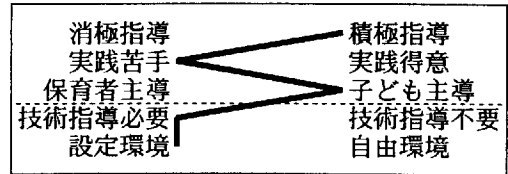


Fig. 2-4 PTTパターン④

## 考 察

### 1. 描画実践におけるPTT尺度について

描画実践に関する50の項目について因子分析を行った結果、描画実践における保育者のPTTを構成する尺度として、描画指導を積極的に行うかどうかを測る「積極指導－消極指導」型尺度、描画実践を得意としているかを測定する「実践得意－実践苦手」型尺度、子どもの描画に対して評価を積極的に行うかどうかの「積極評価－消極評価」型尺度、描画実践や子どもの描画について保育者同士や保護者とコミュニケーションを多くとっているかを測る「密交流－疎交流」型尺度、描画実践を行う際、保育者の保育目標を重視するか、子どもの活動にあわせるのかを測る「子ども主導－保育者主導」型尺度、描画指導のうち技術的な指導を重視するかどうかの「技術指導不要－技術指導必要」型尺度、描画実践を行う際、設定環境で行うことが多いか、自由環境で行うことが多いかを測定する「自由環境－設定環境」型尺度の計7つの尺度を採用することにした。直接比較検討できる先行研究はないものの、質問項目作成の際に参考にした梶田らの研究(1985)でもみられた、「子ども主導－保育者主導」型尺度は本研究においても抽出された(梶田ら(1985)では「教師中心－子ども中心」型尺度と命名)。また、「指導」「評価」の消極性に関わる尺度が3尺度、特に、描画指導一般と、描画の技術面での指導とが、独立した別の尺度として抽出されたことは興味深い。

そして、これらの尺度得点の分布から、まず、描画指導一般については全体として積極型が多いことが分かった。これは、「描画には指導が必要」ということがようやく共通認識になりつつあることを感じさせる結果だが、今回の調査対象が、近隣の保育園のみであり、一般的な傾向であるかどうかは、今後、調査範囲を拡大するとともに明らかにしていく必要があるだろう。また、描画実践を苦手と感じている保育者がかなり多いということも今回の結果から明らかになった。これは、三浦(1988)の研究結果や、田中(1997)の指摘とも一致するものであり、保育におけ

る描画実践の難しさ、保育者の苦手意識を改めて実証することとなった。

ただ、今回の尺度のうち「積極評価－消極評価」型と「密交流－疎交流」型の尺度は、調査対象者のほぼ全員が、積極評価、密交流のタイプに属することになったので、本研究のもう一つの目的である、PTTの個人差記述においては、有効な尺度とはならなかった。しかし、先程も述べたとおり今回の調査範囲はかなり限定されたものであったので、他の地域や幼稚園にまで調査範囲を広げた際は、有効な個人差記述の尺度となりうる可能性を秘めているかも知れない。これに対し、「技術指導不要－技術指導必要」型尺度、「自由環境－設定環境」型尺度は、その得点分布にかなりのばらつきがみられ、結果として、PTTの個人差記述の上で重要な視点を提供してくれる尺度となった。

## 2. 描画実践におけるPTTに関わる要因の検討

まず、各尺度得点間の相関係数による分析から、「密交流－疎交流」型尺度に関して、「積極指導－消極指導」型尺度、「実践得意－実践苦手」型尺度、「積極評価－消極評価」型尺度、「自由環境－設定環境」型尺度との間にそれぞれ有意な正の相関がみられた。このことから、描画実践に関して同僚の保育者や保護者とコミュニケーションがとれていることが、積極的な指導や評価、そして、描画実践に対する自信にも繋がっている可能性が示唆された。

また、本研究では、描画実践におけるPTTに関わる要因として、保育経験、クラス年齢の2つの要因についても分析を行った。その結果、保育経験に関しては、(1)若手群よりも中堅、ベテラン群の方が指導により積極的であること、(2)ベテラン群は中堅群よりも技術指導の必要性を感じていること、(3)若手群に比べベテラン群の方が職員同士の、保護者とのコミュニケーションが密であることの3点が示された。(1)(2)の結果については、保育経験の長いベテラン保育者の方が、描画実践を重ねる中で、描画が苦手な子との出会いも多く、描画実践における「技術指導を含めた指導の必要性」をより強く認識しているものと解釈できる。また、(3)の結果は、ベテラン保育者になれば同僚や保護者とのつき合いも必然的に長いものとなっており、結果として職員間や保護者とのコミュニケーションが密になるのは、ある意味当然のことかも知れない。しかし、単なるつき合いの長さということよりも、密交流ということを指導論として考えた場合、よりよい保育をする為には何よりもそうしたコミュニケーションが必要かつ重要であることを経験の中から強く感じ、意識的に交流を密にしている結果と解釈できるのではないだろうか。

次に、クラス年齢に関しては、(4)0～2歳児クラスよりも3～5歳児クラスを想定して回答した保育者の方が、技術指導の必要性を強く感じていること、(5)0～2歳児クラスでは、子どもが主導で、設定環境での描画活動が多く、逆に3～5歳児クラスでは、保育者主導で、自由環境での描画活動が多くなることの2点が示された。まず、(4)の結果について解釈する。3歳児クラス以上になると子どもたちの絵は頭足人など、いわゆる図式画の段階に入ってくるが、この時期から「カタチを描く」ことへの苦手意識から描きしぶりを起こす子どもたちが多くなる。そうした子どもたちに対してどのように指導するか、描く意欲を引き出すかに悩まされることになる。このことが、2歳児クラスまでよりも3歳児クラス以降の方が、描画実践において技術的な指導を必要と考える保育者が多いもっとも大きな理由であると考えられる。最後に、(5)の結果に関して言えば、これは描画実践・指導に限らず、保育全般に言える傾向ではないかと思われる。乳児期

の子どもたちが画用紙とクレパスを自分で準備して勝手に絵を描いている姿はあまり想像できないし、保育者の働きかけも子ども主導にならざるを得ないところがある。むしろこの結果から分かることは、乳児期の描画実践においては、描きやすい場所や、描きやすい素材を準備するといった環境設定が描画指導に欠かせないものとなっているということではないだろうか。

### 3. 個人差記述としてのPTTパターン

本研究では、因子分析によって有効と判断された7尺度のうち、本研究における個人差記述として有効と思われた5尺度について、その尺度得点の高群、低群のパターンから、保育の描画実践におけるPTTの個人差の記述を試みた。その結果、22パターンのPTTがみられ、そのうち11パターンに調査対象者の約80%が含まれることになった。本調査がかなり似たタイプの保育園の保育者を対象にしていたにも関わらず、これほどのバリエーションがみられたことは、保育経験やクラス年齢が、PTTを規定する一つの要因となっていたことを考慮しても、興味深く、また驚きでもあった。特に、描画技術の指導に関する考え方（技術指導不要－技術指導必要）と描画実践を保育の中でどのように取り入れているか（自由環境－設定環境）といった点で、PTTが大きく分かれたことは、これまでの描画指導をめぐる議論や直接指導、間接指導といった区分がでてきた背景などを考えると、興味深い結果といえる。

また、本研究では個人差記述を目的としていたため、園間の分析、比較は行わなかったが、園別にPTTのパターンをみたときの、F園の一致率の高さは注目できる。実はF園に関しては、調査依頼の際、「園内で描画指導のあり方については常に話し合っている」という主旨のお話を伺っていたところであった。しかし、ここでもやはり、描画技術の指導に関する考え方と描画実践を保育の中でどのように取り入れているかについては、指導論に個人差もみられた。このことから、PTT尺度のなかでも、園として共通認識となりやすい尺度と、なりにくい尺度が存在することも予想されるが、本研究においてはこれ以上は考察できない。

### 4. 本研究の問題点と今後の課題

本研究では、著者のこれまでの関心から、描画実践に関わる質問を自作し、分析することによって保育における描画実践のPTTの構造を探ろうとした。そのため、当然のことながら、描画実践のPTTの全体構造を把握することはできなかった。この点に関して言えば、梶田・後藤・吉田（1984）も指摘しているように、本研究で用いたような因子分析から尺度を構成し、そのパターンを示すといった測定論に基づく方法がよかったのか、それとも、より研究者の価値判断を重視して尺度を構成した方が適切であったのかは一長一短でもあり、今後の検討課題としたい。ただ、本研究に関して言えば、PTT尺度として残らなかった質問項目の中にも、例えば「子どもがアニメのキャラクターを描くのは好ましくないと思う」という項目などは、子ども、特に幼児期の描画活動をどう捉えるかといった本質的な問題や、保育園文化とテレビ文化の対立といった問題の視点からも興味深い項目であり、実際、保育者の回答にもかなりばらつきがみられた。また、質問項目に関しては抽象的でわかりにくいものも多く、アンケートについての感想欄にも「？という質問が数個所ありました」という意見が出された。他にも、「迷いながらも“えい!!”とこっちでいいや!!」と決断して記入していききました。若干解答しにくい内容でありました。補足のよ

うな文を添えたくなくなってしまう……これだけでは言い足りないし……また言い過ぎかなー……といった感じでした」といった感想もあり、今回の評定法という回答形式が適切であったかなど、方法論上の問題も今後の検討課題として残された。

今後は、本研究で得られた尺度構成と質問項目、残された項目の中で有効な項目、自由記述による保育者の意見などを参考に質問項目を洗練していくとともに、方法論的改善をはかることで、より実践的に有効なP T T尺度を作成したいと考える。また、調査範囲についても、本研究では同一地域の、保育園のみを対象としたため、今回の尺度が、他の地域や、幼稚園などでも有効な尺度かどうかは、今後調査対象を広げつつ検討していく課題であると感じた。

## 謝 辞

本論文を執筆するにあたり、御多忙中にもかかわらず、貴重な時間をさいて御指導くださった子安増生教授に厚く御礼申し上げます。また、本論文における調査に御協力いただいた京都保育問題研究会美術部会のみなさんをはじめ、各保育園の保育者の方々にこの場をかりて感謝の意を表したい。

## 引用文献

- ガードナー、H. 仲瀬律久・森島 慧（訳）1991 芸術、精神そして頭脳——創造性はどこから生まれるか 黎明書房（Gardner, H. 1982 *Art, Mind and Brain*. New York: Basic Books）
- 浜谷直人 1994 幼児の発達と表現1 絵画表現 岡本夏木・高橋恵子・藤永 保（編）『講座幼児の生活と教育4 理解と表現の発達』岩波書店
- 土方康夫 1986 美術分科会25年の歴史を顧みる——共通認識になってきたことがらとまだ合意をみない問題——季刊保育問題研究, 102, 66-85.
- 土方康夫 1988/1998 描画活動における指導をめぐる 名古屋保育問題研究会美術部会（編）名古屋保育問題研究——描画活動における指導について——
- 梶田正巳・石田勢津子・宇田 光 1984 「個人レベルの学習・指導論（Personal Learning and Teaching Theory）」の探求——提案と適用研究——名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科）, 31, 51-93.
- 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子 1984 幼児教育専攻学生の「個人レベルの指導論」の研究 名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科）, 31, 95-112.
- 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子 1985 保育者の「個人レベルの指導論（P T T）」の研究——幼稚園と保育園の特徴——名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科）, 32, 173-200.
- 三浦義也 1988 幼稚園教師の描画指導の調査研究——S. D. 法による教師の意識について——安田女子大学紀要, 16, 267-287.
- 新見俊昌 1995 幼児期の美術教育の到達点と課題——美術教育運動の歴史をふまえて——季刊保育問題研究, 153, 4-18.
- 田中義和 1997 描くあそびを楽しむ——描画活動の指導と理論の新展開——ひとなる書房  
（博士後期課程1回生，教育認知心理学講座）